

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA EJA PRISIONAL NO BRASIL

ROBERTO DA SILVA

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO DA USP

Resumo

Para se conceber metodologias e didáticas adequadas ao sistema prisional se faz necessário depurar a denominada EJA Regular de seus elementos estranhos, de suas impropriedades e de suas distorções, o que já foi adequadamente feito por Sônia Couto Feitosa (2012), Roberto Catelli Junior (2013), Di Pierro (2018), dentre outros. Agora cabe à Pedagogia explicitar sua visão de Universo, de Vida, de Ser Humano e de Mundo para desvendar o processo de construção do conhecimento humano e assim situar a especificidade da pessoa privada da liberdade e os efeitos deletérios do aprisionamento sobre ela. O artigo considera as reflexões, pesquisas e experimentos realizados pelo GEPÊPRIVAÇÃO, que concebe a EJA Prisional como prática de Educação Social referenciada na Pedagogia Social e os princípios consignados na legislação recente que regulamentou a oferta da educação em estabelecimentos prisionais.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social. Educação Social. Educação em prisões.

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa aqui abordado se refere à inadequação da proposta de EJA regular para o sistema prisional brasileiro e a necessidade de se conceber uma EJA Prisional que seja apropriada ao contexto da prisão, às condições de trabalho dos profissionais e à especificidade da condição da pessoa privada da liberdade. As reflexões, pesquisas e experimentos pedagógicos que subsidiam este artigo foram desenvolvidas pelo GEPÊPRIVAÇÃO (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e estão devidamente registradas e publicadas (SILVA, 2014; SILVA, 2018).

O problema será abordado pelo viés da Epistemologia, com reverberações na Didática e na Metodologia e analisado à luz dos referenciais teóricos da Pedagogia Social, por entendermos a Educação Prisional como uma prática de Educação Social (SOUZA NETO; SILVA, 2009).

A Pedagogia é, dentre todas as ciências a que mais se ocupa do ser humano, portanto, a que mais precisa conhecê-lo. É compreensível a legislação educacional brasileira atribuir à Pedagogia a responsabilidade por toda a Educação Infantil (de creche e pré-escola), e as séries iniciais do Ensino Fundamental, que são exercidas como classes unidocentes até a 5ª série, que

equivale à idade de 10 anos se mantida a relação idade/série ideal. Não bastasse isso, à Pedagogia se reserva a coordenação, a supervisão e a direção do processo de escolarização regular.

O processo de escolarização adotado no mundo ocidental privilegia o desenvolvimento de habilidades e competências estritamente escolares. As competências lógico filosóficas com ênfase na leitura e na escrita da língua dominante e competências lógico-matemáticas para domínio das noções básicas de Física, Química, Biologia e Matemática.

As bases pseudocientíficas da Pedagogia Escolar são dadas pela Física (concepção de Universo), Biologia (concepção de vida e de ser humano), Química (organização da vida e das coisas) e (Psicologia (concepções de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento), além dos aportes teóricos importados da História, da Geografia e da Sociologia. Estas, dentre outras, são assim denominadas Ciências da Educação porque emprestam seus modelos teóricos para fundamentar a Educação Escolar.

Se afirmamos que a Pedagogia é, por excelência, a própria Ciência da Educação, então a Pedagogia precisa anunciar sua própria visão de Universo, de Vida, de Ser Humano e de Mundo e com isso explicitar como o ser humano está ontologicamente aparelhado para se relacionar com as forças da Natureza, como ele constrói o conhecimento e como ele faz a mediação deste conhecimento. Estes são temas de Epistemologia, de Didática e de Metodologia e foram explorados no livro *Didática no Cárcere II: entender a Natureza para entender o ser humano e seu mundo* (SILVA, 2018), no qual situamos a especificidade da pessoa privada da liberdade e suas necessidades educacionais.

A pessoa privada da liberdade é, do ponto de vista de sua natureza ontológica, de sua constituição orgânica e do aparato epistemológico, um ser humano como outro qualquer, portanto, dotado dos mesmos atributos – cinco sentidos físicos - por meio dos quais se dão a apreensão, o armazenamento e o processamento da informação presente no seu entorno para transformá-la em conhecimento (SILVA, 2018, p. 48).

Por esta razão, muito da reflexão aqui desenvolvida se refere ao ser humano em geral e dentro desta generalidade é que vamos buscar a especificidade da condição de privação da liberdade. Trata-se, primeiramente, de dimensionar o que significa o processo de encarceramento no que se refere ao funcionamento dos mecanismos de apreensão, armazenamento e processamento da informação por parte dos cinco sentidos para transformá-la em conhecimento. Em segundo lugar, entendendo que todo ser humano seja produtor de Cultura e que a Comunicação intencional desta Cultura seja o próprio ato educativo, é preciso identificar como a pessoa encarcerada pro-

duz Cultura e como faz a Comunicação desta, quais as didáticas e as metodologias implícitas nestas práticas e os imperativos que o meio cria para difusão de determinados conjuntos de códigos, símbolos e valores que caracterizam o que antes denominei “pedagogia do crime” (SILVA, 1997, p. 7) e “cultura prisional” (Idem, pp. 95-100).

O Brasil conta com cerca de 1.500 unidades prisionais, sendo que cerca de 75% delas não possui infraestrutura adequada para oferta da educação, o que resulta que apenas cerca de 12% do total de presos tenham acesso a ela (INFOPEN, 2016). Uma proposta de EJA Prisional, portanto, deve possibilitar aos profissionais da Educação lidar com os vários fatores que condicionam ou interferem na nobre tarefa de fazer a Educação em Regimes de Privação da Liberdade no Brasil, quais sejam:

- deficiências de infraestrutura (sala, carteiras, lousas, equipamentos etc.).
- arquitetura prisional que favorece a percepção de isolamento, controle e encarceramento.
- falta de material didático específico e restrições ao uso de materiais convencionais de uso comum.
- salas com pessoas de diferentes idades.
- grande defasagem na relação idade/série.
- classes multisseriadas.
- excessiva rotatividade dos alunos.
- elevado número de presos provisórios
- rígidos sistemas disciplinares que impedem livre movimentação dos alunos.
- dificuldade de acesso a recursos de TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação).
- precariedade de estímulos sensoriais (visual, auditivo, tátil, gustativo e olfativo).

DISCUSSÃO 1: OS DOMÍNIOS DE CONHECIMENTOS E AS MATRIZES DE EM¹

Le Moigne (1977) afirma que conhecer é modelizar, ou seja, o processo de conhecer equivale à construção de modelos do mundo/domínio a ser construído que permitem descrever e fornecer explicações sobre os fenômenos que observamos. Ele propõe o desenvolvimento de uma postura metodológica na qual possamos pensar não somente na diversidade de modelos, mas princi-

1 Matrizes de aprendizagem é um constructo formulado inicialmente por Pichon-Rivière e posteriormente desenvolvido por Ana Pampliega de Quiroga. Para os propósitos deste curso foram feitas algumas adaptações que se mostraram necessárias. Veja um texto em que a este constructo se incorporam contribuições de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire: <http://ciegepr.org.br/publicacoes/textos/matrizes-de-aprendizagem/>

palmente nos princípios que possibilitam o ato de modelar. Tudo o que existe, portanto, pode ser basicamente representado por quatro modelos, que são os que mais nos interessam para este artigo e que vamos denominar Domínios de Conhecimento: 1. O Universo; 2. A Natureza; 3. O Corpo Humano; 4. O mundo construído pelo ser humano. (SILVA, 2018, p. 65).

Abordados estritamente do ponto de vista da Pedagogia, e esta entendida como a própria Ciência da Educação, importa-nos entender como o Universo, a Natureza e o Corpo Humano *aprenderam*, como sistematizaram esta aprendizagem e como passaram seus conhecimentos dentro dos respectivos domínios.

De um ponto de vista estritamente epistemológico, cada *Domínio de Conhecimento* possui uma ou mais *Matrizes de Aprendizagem*, que se refere ao elo inicial a partir do qual se constrói o conhecimento sobre o Universo, a Natureza, a Vida, o Ser Humano e o mundo que ele criou.

O emprego do raciocínio indutivo nos ajudará a entender o processo de construção do conhecimento a partir das coisas mais elementares como átomo, células e moléculas, que estão na base da organização e do funcionamento de todas as coisas que existem. As Matrizes de Aprendizagem possuem características gerais e características específicas, cujo conhecimento equivale a aprender sobre a inteligência, a memória, a história, a linguagem e a comunicação das coisas e da vida. O átomo, a célula, a molécula e o corpo humano possuem estas características gerais, havendo uma especificidade para cada ente e é a este encadeamento de conhecimentos que damos o nome de Alfabetização Científica. Esta abordagem implica em desvelar o conhecimento de baixo para cima, do mais simples para o mais complexo, como uma espiral que tem um ponto inicial e vai crescendo e se abrindo para muitas outras possibilidades de conhecimento.

Matrizes de Aprendizagem são intencionalmente empregadas nesta proposta de EJA Prisional primeiro, como forma de aprender e só depois como forma de ensinar. O Universo aprendeu, a Natureza aprendeu, o Corpo Humano aprendeu e a própria Vida aprendeu ao longo de milhares de anos de ensaios, tentativas e erros. O emprego de Matrizes de Aprendizagem como estratégia de Alfabetização Científica visa desvelar como estes domínios aprenderam, como constituíram memórias e histórias destas aprendizagens, as linguagens e as estratégias de comunicação que utilizaram, como estão registradas e como podemos fazer a leitura delas. A Física, a Química e a Biologia dão nomes e explicam estes processos e como eles acontecem.

Em todos estes domínios o conhecimento humano construído ao longo de gerações e por número incalculável de pessoas aconteceu de diversas formas, mas pode-se observar o emprego de algumas posturas e atitudes que

hoje denominamos *procedimentos científicos*, ou seja, *observação, descrição, comparação, análise e síntese*.

Note-se que empregar *observação, descrição, comparação, análise e síntese* para entender aqueles diferentes domínios requereu o desenvolvimento de instrumentais, técnicas e recursos diferentes em cada Domínio de Conhecimento, pois, o que se observa em cada um deles, também é diferente: substâncias, objetos, fenômenos naturais, processos e fatos sociais.

Observar sistematicamente o micro e o macro, o visível e o invisível, o perto e o distante, o frio e o calor, o líquido, o gasoso e o sólido, etc., exigiram do ser humano a invenção de aparatos técnicos científicos ainda hoje usados nas diferentes áreas de Ciências.

O átomo é a partícula básica para organização das moléculas que, por combinações diversas, dão origem às substâncias que compõem os minerais, a vida vegetal, a vida animal e a vida humana. Na estrutura e dinâmica do átomo, portanto, estão implícitas não apenas as leis básicas e universais da natureza, mas também delas se deduz processos que posteriormente vão aparecer na molécula, na célula vegetal, na célula animal, na semente e nos embriões dos animais e dos seres humanos.

Algumas perguntas básicas podem nos ajudar a começar a entender o Universo, a vida, a Natureza, o ser humano e o seu mundo.

- Podemos deduzir que no átomo, na célula e na molécula haja um princípio ativo equivalente a uma inteligência?
- A existência de uma inteligência nos permite deduzir a existência de uma memória?
- A Memória tem um conteúdo que é a própria história do átomo, da célula e da molécula?
- Para passar de substâncias simples a substâncias compostas átomo, célula e molécula necessitam de algo análogo a uma linguagem?
- A existência de linguagens específicas no átomo, na célula e na molécula, por sua vez, pressupõe a existência de uma Comunicação por meio do qual se transmite a informação?

Deste raciocínio deduzimos as características gerais das Matrizes de Aprendizagem, ou seja, o átomo, a célula e a molécula, e consequentemente, tudo que é deles derivados, possuem Inteligência, Memória, História, Linguagem e Comunicação. Átomo, célula e molécula, entretanto agem e reagem de formas distintas e possuem estrutura, organização e funcionamento distintos. Isso nos leva a pressupor as características específicas de cada Matriz de Aprendizagem, que é o conteúdo específico de áreas de conhecimento que depois vamos chamar de Ciência e que a Física, a Química e a Biologia buscarão explicar.

A compreensão da estrutura, organização e funcionamento do átomo deve levar à compreensão da dinâmica e da mecânica de organização e funcionamento da natureza, especialmente a existência das substâncias, o movimento, a força e o trabalho, termos que migraram e foram apropriados pelas Ciências Humanas e Sociais.

A analogia entre Semente, Célula e Família devem levar à compreensão de como a vida se organiza nos grupos vegetal, animal e humano dada a estrutura e dinâmicas semelhantes que as impulsionam na sua existência, na sua ação e na sua reprodução.

Entender a natureza para entender a vida, o ser humano e o seu mundo - subtítulo do livro Didática no Cárcere I e II (SILVA, 2018) - significa então utilizar os conhecimentos das Ciências da Natureza e suas tecnologias para entender as Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias, assim como entender a Matemática e suas tecnologias e as Linguagens, seus códigos e suas tecnologias. É por isso que se justifica também falarmos em múltiplas alfabetizações e assegurarmos que a proposta de uma EJA Prisional esteja em plena sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, s/d).

A abordagem que se mostra adequada para cumprir o propósito de *Entender a natureza para entender a vida, o ser humano e o seu mundo* é o Método Indutivo, ou seja, partir de conhecimentos particulares para se chegar a conhecimentos gerais. Isso nos parece razoável porque os passos para construção do conhecimento científico são a observação, a descrição, a comparação, análise e síntese (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007) e se queremos usar como Matrizes de Aprendizagens os constructos das Ciências da Natureza para chegar ao conhecimento das Ciências Humanas e Sociais isso nos permitirá trabalhar conhecimentos que são necessários às áreas de competência da Física, Química, Biologia, Matemática e Artes.

Entendido o modelo de organização do Universo, da Vida e da Natureza será mais fácil entender como o ser humano organizou o seu mundo recorrendo, tanto aos modelos preexistentes quanto ao próprio corpo como Matriz de Aprendizagem. As características básicas de Inteligência, História, Memória, Linguagem e Comunicação possibilitarão a aproximação com conteúdos curriculares próprios das áreas de conhecimentos trabalhadas pelos professores em sala de aula, abrindo ainda vertentes para adentrar à História, Geografia, Artes, Meio Ambiente, Literatura, Sociologia, etc.

O cerne desta proposta é constituído então pelos conteúdos das memórias sensoriais e pelo conhecimento do corpo humano, a partir das quais o diálogo (linguagem) recupera a centralidade do processo educativo, inde-

pendentemente das condições materiais e de infraestrutura do ambiente escolar. Em nossos experimentos (SILVA, 2018, p. 101), a História de Vida foi o fio condutor para sistematização de conhecimentos sobre aspectos das histórias local, regional, nacional e internacional, assim como o corpo humano foi o fio condutor para conhecimento da técnica, da tecnologia, da indústria e do nascimento das ciências.

O quadro abaixo exemplifica o corpo humano como um *Domínio de Conhecimentos* dotado de uma *Matriz de Aprendizagem*, conformada pelos cinco sentidos físicos.

Figura 1: OS 5 ÓRGÃOS DOS SENTIDOS COMO MATRIZES DE APRENDIZAGEM

Órgãos dos sentidos	Apreensão da informação	Armazenamento da informação no cérebro	Processamento da informação pelo cérebro	Externalização do conhecimento
Visão	Ondas eletromagnéticas	Memória visual	Imagens	Grafismo, arte pictórica, desenhos, fotografia
Audição	Ondas sonoras	Memória auditiva	Sons	Ritmo, harmonia, canto, melodia
Tato	Ondas cinestésicas	Memória cinestésica	Sensações corporais	Expressão corporal, esportes, dança
Palato	Ondas químicas	Memória gustativa	Gostos e preferências	Posturas, atitudes e comportamentos
Olfato	Ondas químicas	Memória olfativa	Gostos e preferências	Posturas, atitudes e comportamentos
	A informação regula o Ritmo Circadiano (Relógio Biológico) de todos os seres vivos.	Memórias são relacionais e não cumulativas. Guardam aprendizagens e não conteúdos	No processamento esta Informação é transformada em conhecimento	

FONTE: elaboração do autor.

DISCUSSÃO 2: REVISANDO CONCEITOS, TEORIAS E PARADIGMAS

Alguns conceitos adotados na Educação de Jovens e Adultos precisam ser ressignificados quando se considera a especificidade da Educação em contexto de privação da liberdade, pois se constituíram como paradigmas sobre os quais há pouca reflexão. Empregados diuturnamente na EJA Regular, estes são algumas das ideias, conceitos e paradigmas que precisam ser revisados na concepção de uma EJA Prisional.

O primeiro paradigma a ser revisitado é o conceito de Educação Não Formal em contraposição ao conceito Educação Formal, este empregado para designar a Educação Escolar oferecida em estabelecimentos oficiais de ensino (BRASIL, 1996, Art, 1º), por profissionais especializados, sujeito a controles

e avaliações em todas as etapas e organizado a partir de conhecimentos mais simples para se chegar a conhecimentos mais complexos. No primeiro volume da Coleção Pedagogia Social (SILVA, 2009, p. 12) firmamos o entendimento de que o que fazemos no Brasil tem nome, tem história e tem significados próprios. O que fazemos fora da escola, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais e nas organizações sociais é Educação Popular, Educação Comunitária ou Educação Social e estas se servem da Pedagogia Social como uma teoria geral. Dado o conjunto de déficits que caracterizam a população prisional, entendemos como insuficiente a Pedagogia Escolar e a Educação Escolar para superá-las e por esta razão concebemos a Educação em Prisões como uma prática de Educação Social referenciada na Pedagogia Social.

O segundo paradigma a ser revisto é dado pela Taxonomia de Bloom, especialmente no que se refere aos três domínios de aprendizagem por ele formulado e ainda hoje amplamente aceitos: domínio cognitivo, domínio afetivo e domínio psicomotor. Segundo Benjamin S. Bloom,

No domínio cognitivo, os objetivos educacionais focam a aprendizagem de conhecimentos, desde a recordação e compreensão de algo estudado até a capacidade de aplicar, analisar e reorganizar a aprendizagem de um modo singular e criativo, reordenando o material ou combinando-o com ideias ou métodos anteriormente aprendidos. Já no domínio afetivo, os objetivos dão ênfase aos sentimentos, emoções, aceitação ou rejeição de algo. No domínio psicomotor, os objetivos educacionais são ligados à habilidade motora, manipulação de objetos ou ações que requerem coordenação neuromuscular. São, geralmente, relacionados à caligrafia, à arte mecânica, à educação física e a cursos técnicos (BLOOM et al., 1983, p. 3-7).

Qual é a crítica e a objeção a esta classificação? Ela parte do pressuposto de que o ser humano é um organismo pronto e acabado e não investiga sua dimensão ontológica, isto é, não investiga a constituição do próprio corpo enquanto organismo vivo, não explica o papel dos cinco sentidos na constituição das memórias, não aborda as conexões neurônicas que ligam estas memórias, não situa as sinapses como o processo de transformação de informações em conhecimento nem correlaciona cada memória a uma expressão das inteligências humanas.

O Universo *aprendeu*, a Natureza *aprendeu*, o Corpo Humano *aprendeu* e a própria Vida aprendeu ao longo de milhares de anos de ensaios, tentativas e erros. Captando informações por meio dos órgãos sensoriais, o cérebro precisou aprender, os sistemas nervosos central e periférico precisaram aprender, as células e as moléculas precisaram aprender e o resultado de sua constituição – tecidos, ossos, músculos, órgãos, sistemas e aparelhos – também precisaram aprender e só assim o corpo assumiu o *status* de um ente orgânico, integrado, autônomo e independente, com cada parte sabendo exa-

tamente o que fazer sob o comando do cérebro.

Situando, retrospectivamente, o Corpo no âmbito da Natureza e esta no âmbito mais amplo do Universo, temos então pelo menos três esferas em que a informação existente no meio foi transformada em conhecimento. Por esta razão justifica-se conceber como *Domínios de Conhecimento* o Universo, a Natureza, o Corpo Humano e as sociedades humanas.

Esta reconceitualização é importante porque é dentro de cada um dos *Domínios de Conhecimento* que situaremos cada uma das *matrizes de aprendizagem* (Universo/Átomo; Natureza/Célula-Molécula; Corpo Humano/5 Sentidos), estas sim desencadeadoras do processo de organização e de sistematização do conhecimento e, por conseguinte, da emergência da própria Ciência.

O terceiro paradigma a ser revisto é o *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida), apresentado no *Memorandum sobre a educação e a formação ao longo da vida*, ratificado em março de 2000 em Lisboa, pela Comissão Europeia com a seguinte definição:

A aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem. O conceito de "aprendizagem ao longo da vida" permanece mal definido. Que nós aprendemos durante toda a nossa vida, é evidente. Desde nossos primeiros passos e de nossas primeiras palavras até a nossa idade mais avançada, fazemos experiências novas, adquirimos novos saberes e novas competências. Somos quase tão inconscientes do modo que temos de aprender, quanto do fato de respirarmos. Certamente aprendemos na escola e também na universidade e nos estabelecimentos de formação, mas mesmo nesses lugares instituídos de formação e de aprendizagem, o que aprendemos de verdadeiramente importante, frequentemente, não tem nada a ver com os programas oficiais. Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos na "escola" mais efetiva que há: a "universidade da vida" (Commission of the European Communities, 2000, p. 3).

Na conceitualização acima deve-se considerar os períodos da vida em que são interrompidos os processos de ensinagem/aprendizagem, seja por doenças congênitas, por comprometimento dos mecanismos de aprendizagem do corpo humano seja ainda por questões sociais que comprometem sua funcionalidade como parece ser o período de encarceramento. Privação da liberdade, do ponto de vista da Pedagogia, não é apenas a restrição ao direito de ir e vir, mas também a privação dos sentidos, isto é, a negação da estimulação sensorial que dá gosto e sentido à liberdade. Processos semelhantes acontecem nos casos de autismo, de retardo mental, de altas habilidades e de Alzheimer,

conforme se demonstra abaixo:

Figura 2: ESCALA DE DÉFICITS RELACIONADOS AOS 5 SENTIDOS FÍSICOS

Autismo	Retardo Mental	Privação da Liberdade	Altas Capacidades	Alzheimer
Hipersensibilidade Sensorial	Involução Sensorial	Distorção Sensorial	Evolução Sensorial	Hipossensibilidade Sensorial
Estimulação Sensorial excessiva	Estimulação sensorial deficitária	Ausência de Estimulação Sensorial	Estimulação Sensorial potencializada	Ausência de Estimulação Sensorial
Estimulação desordenada dos neurônios	Estimulação deficitária dos neurônios	Ausência de ligações entre neurônios	Potencialização de alguns neurônios	Morte dos neurônios

FONTE: elaboração do autor.

O que se depreende deste quadro é que os órgãos dos sentidos, ao deixarem de receber estimulação, deixam de alimentar as respectivas memórias e, por conseguinte, diminuem a capacidade de o cérebro estabelecer ligações neurônicas e sinapses, que é o processo de associação dos conteúdos das diversas memórias e por meio do qual o ser humano atribui sentido às coisas.

A privação da liberdade é, neste sentido, a privação da estimulação sensorial e durante o período de cumprimento da pena, quanto mais prolongado for, pode resultar em estagnação das ligações neurônicas, atrofia ou mesmo regressão.

Prisões do modelo Supermax, denominadas RDD (Regime Disciplinar Diferenciado) no Brasil são exemplos extremos de que a privação da liberdade é, sobretudo, privação de estimulação sensorial. Passar 23 horas trancado em uma cela de 7 metros quadrados, com apenas uma hora de sol durante a qual se vê apenas o céu através das grades, sem possibilidades de tocar as coisas, de sentir cheiros e sabores diferentes ou de ouvir sons que não sejam grades batendo e ordens de guardas deve, inegavelmente, provocar desorientação espaço temporal (JORAY, 2004), desorganização dos sentidos (WOLF, ARKES, 2008), afetar o conteúdo das memórias sensoriais (ZONNEVELD, 2010) e reorganização dos neurônios (MERZENICH, 2013).

Devido à condição de isolamento proporcionada pelas Supermax/RDD é possível supor que tal situação suscite uma nova epistemologia, uma nova forma dos sentidos captarem informações e do cérebro armazená-las e processá-las. O que é mais plausível ocorrer é a atrofia sensorial, a estagnação sensorial e até mesmo a regressão sensorial. Ou seja, na falta de novas estimulações sensoriais a pessoa presa tem que viver e sobreviver dos conteúdos das memórias visual, auditiva, tátil, gustativa e olfativa constituídas no período em que estava em liberdade.

Diferentemente da deficiência física que afeta um ou mais dos órgãos sensoriais, que é prontamente compensada por outros órgãos dos sentidos, no caso da pessoa presa por tempo prolongado todos os órgãos sensoriais são igualmente prejudicados e não há esta estratégia de compensação (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 223). Há que se ressaltar que no Brasil o tempo médio de encarceramento é de oito anos atrás das grades que tanto o RDD quando o tempo máximo de condenação – hoje de 30 anos – são avos de discussões no Congresso Nacional².

A partir de uma visão compreensiva quanto ao emprego dos órgãos sensoriais para a constituição de memórias, das ligações neurônicas, da produção de sinapses e na externalização de conhecimento, e considerando a maioria dos presos como pessoas normais, sem patologias crimínógenas, a privação sensorial pode ser analisada a partir dos mesmos referenciais que abordam outras disfunções do cérebro humano e isso é uma das especificidades da EJA Prisional, na qual a educação dos sentidos, a história de vida, a leitura e a escrita, assim como a atividade física e o diálogo adquirem centralidade como práticas educativas.

Uma breve explicação sobre os déficits indicados no quadro acima pode ajudar a compreender os efeitos do encarceramento prolongado.

O que dizem especialistas sobre o Autismo:

Estudos sugerem uma **herdabilidade** muito alta, mais ainda quando se considera a presença de traços do espectro autista numa mesma família. Em muitas delas parece haver um padrão de autismo ou deficiência relacionados, apoiando ainda mais a tese de que esses transtornos têm uma base **genética**. Apesar de nenhum gene ter sido identificado como causador de autismo, pesquisadores estão procurando mutações do código genético que as crianças com autismo possam ter herdado. Estudos recentes indicam também que o autismo não é regido apenas por causas genéticas. A suposição é que **fatores ambientais** que tenham impacto no desenvolvimento do feto, como stress, infecções, exposição a substâncias químicas tóxicas, complicações durante a gravidez, desequilíbrios metabólicos podem levar ao desenvolvimento do autismo. (*Autismo: Manual para as Famílias*).³

O que dizem sobre o Retardo Mental:

Essas pessoas geralmente não apresentem defeitos físicos evidentes, mas podem apresentar epilepsia e necessitam de supervisão de instituições educacionais especiais. São frequentemente imaturos e pouco refinados,

2 A Lei 13.964/2019, sancionada em 24.12.2019 pelo presidente Jair Bolsonaro, aumentou de 30 para 40 anos a pena máxima de prisão no Brasil. Hoje, o limite de cumprimento das penas no País está previsto no art. 75, do Código Penal. De acordo com o artigo: *Art. 75 – O tempo de cumprimento das penas privativas de liberdade não pode ser superior a 30 (trinta) anos. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).*

3 FONTE: <https://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/causa-do-autismo/>

com pouca capacidade de interação social. A sua linha de pensamento é muito específica e em geral, eles são incapazes de generalizar. Possuem dificuldades para ajustar-se a situações novas e podem apresentar uma má capacidade de julgamento, falta de prevenção e credulidade excessiva, e são capazes de cometer crimes impulsivos.⁴

O que dizem sobre Altas Capacidades:

A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera que uma pessoa é "dotada" quando o seu Quociente Intelectual é igual ou superior a 130. No entanto, os testes de inteligência não são precisos e hoje os especialistas no diagnóstico da Alta A capacidade não leva em conta apenas esses dados, pois eles não acreditam que haja um corte igual para todos. Portanto, eles valorizam essa medida (IC) como outro indicador, dando origem a uma avaliação multidimensional (não apenas psicométrica), que leva em conta outros indicadores quantitativos e qualitativos, como criatividade, estilo de aprendizagem, desenvolvimento, evolutivas e outras características de alta capacidade.

Os estudos mais recentes se afastam dessa escala rígida e preferem se referir a crianças de alta capacidade como aquelas que têm uma capacidade de aprendizado muito maior e uma forma radicalmente diferente de aprender, o que as diferencia das outras crianças de sua idade. "Isso não significa que o QI ou o nível de desempenho acadêmico de um estudante não deva ser considerado como um dos critérios, simplesmente significa que ele não deve ser o único critério ao identificar um aluno para qualquer programa de enriquecimento ou atenção à alta capacidade intelectual" (J. Renzulli, Revista de Educação No. 368. MECD). Além disso, a teoria de inteligências múltiplas por Gardner (1983) marcou outra evolução do conceito de alta capacidade e define a pessoa com capacidade elevada como a que, depois de vários testes realizados por um especialista, mostra elevados percentis (mais de 75) em todas as capacidades⁵.

E o que dizem especialistas sobre o Mal de Alzheimer:

É caracterizada por um progressivo e irreversível declínio em certas funções intelectuais: memória, orientação no tempo e no espaço, pensamento abstrato, aprendizado, incapacidade de realizar cálculos simples, distúrbios da linguagem, da comunicação e da capacidade de realizar as tarefas cotidianas. (Norton Sayeg)⁶

Por fim, precisamos rever também os postulados de Howard Gardner (1995, p. 15) sobre as inteligências múltiplas.

[...] A inteligência linguística é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez, pelos poetas. A inteligência lógico-matemática, como o nome implica, é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica. A inteligência espacial é a capacidade de formar

4 FONTE: <https://www.tuasaude.com/retardo-mental/>

5 FONTE: <http://www.aest.es/altas-capacidades/>

6 FONTE: <http://www.alzheimermed.com.br/editor-medico>

um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. A inteligência musical é a quarta categoria de capacidade identificada. A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou partes do corpo. A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, etc. E finalmente, a inteligência intrapessoal, um sétimo tipo de inteligência, é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida.

Se a cada órgão sensorial corresponde uma memória e uma forma específica de externalização do conhecimento, podemos dizer que as inteligências derivadas do aparato sensorial humano são de natureza ontológica, ou seja, são partes constituintes do próprio ser humano. Seria correto, portanto, falarmos de inteligência visual (espacial), inteligência auditiva (musical), inteligência cinestésica (tato), inteligência olfativa (olfato) e inteligência gustativa (palato), pois derivadas de memórias correspondentes e que são constituídas a partir da estimulação dos cinco sentidos.

As memórias afetiva e cognitiva, por exemplo, não correspondem a órgão sensoriais, portanto, podem ser caracterizadas como subprodutos das memórias sensoriais, constituídas a partir da interação entre seus conteúdos. Memória afetiva é resultante de associações entre conteúdos de memória visual, auditiva, cinestésica, gustativa e olfativa, ou associação de apenas algumas delas, a cujos conteúdos o ser humano atribui sentido e valor.

De forma diferente, a memória cognitiva não pode ser como uma memória de computador, um *chip* que *guarda e acumula* dados e informações. Ao afirmarmos que o Universo *aprende*, que a Natureza aprende e que o Corpo Humano *aprende* significa dizer que cada átomo, célula e molécula que os constituem, operando sob leis naturais, sabem exatamente o que fazer e o fazem com perfeição. Tanto o cérebro quanto as células e as moléculas que constituem os corpos dos organismos vivos retêm aprendizagens e não dados e informações propriamente ditas. O ser humano aprende com o conjunto do corpo, mediado pelos cinco sentidos e por suas respectivas memórias, auxiliado por duas memórias adicionais que são a memória afetiva e a memória cognitiva.

É digno de nota observar que Howard Gardner (1995)⁷ não inclui em sua classificação as inteligências olfativa e gustativa – que são de natureza ontológica – mas contempla outras que são resultantes dos processos de interação, seja pessoal (inter e intrapessoal), com o meio ambiente (naturalista)

7 Gardner Inteligência Linguística, Inteligência Musical, Inteligência Lógica/Matemática, Inteligência Visual/Espacial, Inteligência Corporal/Cinestésica, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal, Inteligência Naturalista, Inteligência Espiritual, Inteligência Existencial.

e transcendental (espiritual e existencial). As cinco memórias sensoriais podem ser estimuladas, portanto, podem ser trabalhadas do ponto de vista do ensino e da aprendizagem e suas formas de expressividade podem ser caracterizadas como expressões de inteligência visual, sonora, cinestésica, olfativa e gustativa, portanto, podem também ser avaliadas objetivamente mediante métodos e técnicas adequadas.

Estas noções básicas nos ajudarão a entender a especificidade da condição da pessoa presa, como avaliar e trabalhar os saberes que ela já possui e, fundamentalmente, como ativar mecanismos de aprendizagem que favoreçam a alfabetização, a elevação de escolaridade e a qualificação profissional.

CONCLUSÃO

A proposta de uma EJA Prisional comporta duas partes distintas: uma teórica, para explicitação dos conceitos fundamentais que o profissional da Educação precisa dominar, e outra mais prática, para condução do processo de ensino/aprendizagem junto aos alunos.

Os conceitos *Domínios de Conhecimento e Matrizes de Aprendizagem* constituem aportes teóricos novos, mas a proposta de uma EJA Prisional atende tanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, aprovada pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 quanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

Para o domínio desta parte teórica é imprescindível a formação continuada dos docentes que trabalham no cárcere com vistas ao entendimento do que significa trabalhar sob a perspectiva de uma Alfabetização Científica. A Didática no Cárcere, nome provisório que atribuímos à EJA Prisional, não substitui o currículo oficial dos sistemas de ensino nem ignora o acúmulo de conhecimentos dos professores, mas constitui importante aliado para introduzir os alunos nos temas curriculares propriamente dito. Nas experiências do GEPÊPRIVAÇÃO temos utilizado a Didática o Cárcere de oito a dez aulas preparatórias antes de adentrar aos conteúdos curriculares.

Por ser concebida para atendimento de públicos específicos, a proposta se orienta, no caso de adultos presos, pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. O caráter experimental da proposta encontra amparo no Artigo 81 da LDB, que explicitamente determina: “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.”

Na Educação Social a compreensão do processo é mais importante do que o aprendizado de detalhes operacionais, ou seja, na área de Linguagens a habilidade de se comunicar, por exemplo, é mais importante do que saber regras gramaticais. Estas, entretanto, podem se tornar competências se o objetivo for a elevação da escolaridade, a qualificação profissional ou a profissionalização. Ter habilidade no trato com as figuras de autoridade ou demonstrar empatia pelas pessoas são habilidades mais importantes do que saber empregar corretamente os pronomes de tratamento ou pronomes gentílicos. Ter habilidades para cozinhar e fazer uma comida gostosa é mais relevante e útil do que saber os nomes e as fórmulas que elucidam as propriedades do gás, o ponto de ebulição da água ou as reações físicas químicas decorrentes da mistura do sal no alimento. Esta habilidade pode ser elevada a uma competência nas áreas de Física, Química e Biologia se o objetivo do ensino for a sistematização de conhecimentos não formais com vistas à elevação de escolaridade e à profissionalização.

A Didática no Cárcere foi sistematizada durante o 2º semestre de 2017 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo por um coletivo de aproximadamente 100 profissionais que lecionam em unidades de privação da liberdade na cidade de São Paulo e testada pelos mesmos, com monitoramento de alunos do Curso de Pedagogia da USP, no 1º semestre de 2018. Supervisionada pela Diretoria de Ensino da Região Centro Oeste, da Secretaria Estadual de Educação e acompanhada por técnicos do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Fundação CASA e da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), a metodologia foi publicada em formato de livro com o título *Didática no Cárcere II: entender a Natureza para entender o ser humano e o seu mundo*.

Fica aqui registrado, mas para ser tratado em outro momento, dois componentes fundamentais para uma EJA Prisional: 1. A formação de professores especialistas para atuar em contextos de privação da liberdade, pois entendemos que estes devam ter o perfil mais próximo de um Educador Social e não de professor de conteúdos curriculares (SILVA, 2018), e, 2. A avaliação de conhecimentos adquiridos no Mundo da Vida por meios informais, o que já encontra amparo legal no § 2º do Artigo 38 da LDB em vigor, especialmente quando o objetivo for a classificação e reclassificação (Artigo 23, § 1º da LDB) ou a certificação (Artigo 41 da LDB).

ROBERTO DA SILVA

PROFESSOR LIVRE DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
ESCOLAR E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO, DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

E-MAIL: KALIL@USP.BR

EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS FOR A PRISON EJA IN BRAZIL

Abstract

In order to conceive methodologies and didactics appropriate to the prison system, it is necessary to purify the so-called Regular EJA from its strange elements, its improprieties and its distortions, which has already been adequately done by Sônia Couto Feitosa (2012), Roberto Catelli Junior (2013), Di Pierro (2018), among others. Now it is up to Pedagogy to explain its vision of the Universe, Life, Human Being and World to unveil the process of construction of human knowledge and thus situate the specificity of the person deprived of liberty and the deleterious effects of imprisonment on it. The article considers the reflections, research and experiments carried out by GEPEPRIVAÇÃO, which conceives EJA Prisional as a Social Education practice referenced in Social Pedagogy and the principles enshrined in recent legislation that regulated the provision of education in prison establishments.

KEYWORDS: Social Pedagogy. Social Education. Education in prisons.

REFERÊNCIAS

- BNCC – **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Ministério da Educação: Brasília, DF: s/d.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 1996.
- BRASIL**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 13 DE MAIO DE 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 set. 2019.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 10 set. 2019.

CATELLI JUNIOR, Roberto; ESCOURA, Michele; GONÇALVES, Edneia; MAGNANI, Luiz Henrique; MATOS, Leonardo Luiz de; SERRAO, Luis Felipe Soares. **Proposições de organização curricular na educação de jovens e adultos.** Cadernos Cenpec, São Paulo: v.3, n.2, p.162-186, jun. 2013.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática.** Autêntica: São Paulo, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. **O desenvolvimento local como componente da formação de educadores de pessoas jovens e adultas.** IN: SILVA, Fernanda A. O. Rodrigues et al. (Orgs.). *Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos e espaços educativos.* Curitiba: CRV, 2018, p. 343-356.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da Mandala Curricular.** (Tese de Doutorado). São Paulo: Feusp, 2012.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995

JORAY, S.; HERRMANN, F.; MULLIGAN, R. et al. ***Mechanism of disorientation in Alzheimer's disease.*** Eur Neurol. 2004; 52(4): 193-7

LE MOIGNE, Jean-Louis. ***A teoria do sistema geral:*** teoria da modelização. Lisboa : Instituto Piaget, 1977.

MERZENICH, Michael.. ***Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life.*** 2nd. ed., San Francisco: Parnassus Publishing, 2013.

RAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na Vida Dez na Escola Zero.** 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério, MACHADO, Evelyn; CARO (orgs). **Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social.** São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SILVA, Roberto da. MOREIRA, Fábio Aparecido; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. ***Ciências, Trabalho e Educação no sistema penitenciário brasileiro.*** Caderno Cedes, Campinas: v. 36, n. 98, p. 9-24, jan.-abr., 2016.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R, **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primata e a criança.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

WOLF, James R. ARKES, Hal R. **Judgment and Decision Making**, Vol. 3, No. 6, August 2008, pp. 476–482

ZONNEVELD, Bert . **The Neurological Examination**. Maastriche University, Nederland: Mediview, 2010.